

رابطه بین خود - شکوفایی، رضایت از زندگی و نیاز به شناخت در دانش آموزان با استعدادهای درخشان

آمنه شهاثیان*^۱ و دکتر فریده یوسفی^۱

تاریخ دریافت: ۸۵/۱۰/۴ تجدید نظر: ۸۶/۲/۳۱ پذیرش نهایی: ۸۶/۵/۲۷

چکیده

هدف: هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه بین خود-شکوفایی، رضایت از زندگی نیاز به شناخت و همچنین بررسی اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر این سه متغیر بود. **روش:** برای دستیابی به این اهداف، ۵۱۲ دانش آموز دختر و پسر پایه های تحصیلی اول تا سوم مدارس راهنمایی استعدادهای درخشان شیراز، که کل نمونه در زمان نمونه گیری را تشکیل می دادند، انتخاب شدند. این دانش آموزان در کلاسهای عادی خود به تکمیل مقیاسها پرداختند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر، عبارت از مقیاس خود-شکوفایی اهواز، مقیاس چندوجهی رضایت از زندگی دانش آموزان و مقیاس نیاز به شناخت بودند. **یافته ها:** نتایج نشان دادند که بین خود-شکوفایی، نیاز به شناخت و رضایت از زندگی همبستگی مثبت و معنی دار (از ۰/۲۴ تا ۰/۶۳) وجود دارد. تأثیر پایه تحصیلی بر متغیرهای رضایت از زندگی و خود-شکوفایی معنی دار بود. بین دو جنس در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معنی داری وجود نداشت و اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی هم معنی دار نبود. **نتیجه گیری:** نتیجه کلی تحقیق نشان می دهد که بین متغیرهای خود-شکوفایی، نیاز برای شناخت و رضایت از زندگی رابطه وجود دارد. همچنین با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان از میزان خود-شکوفایی و رضایت آنها از زندگی کاسته می شود. **واژه های کلیدی:** خود-شکوفایی، رضایت از زندگی، نیاز به شناخت.

۱- دانشگاه شیراز

* نویسنده رابط: شیراز- مجتمع دانشگاهی ارم- دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی
۰۷۱۱-۶۱۳۴۶۷۴
(Email: ameneh.shahaeian@gmail.com)

در سالهای اخیر توجه روان‌شناسی به رویکردهای انسان‌گرایی و انسان سالم بیشتر شده است. یکی از بنیان‌گذاران اصلی این حیطه، آبراهام مازلو است که به تعریف انسان سالم پرداخته و غایت زندگی را سلامت دانسته است. به نظر او همه انسانها تمایل ذاتی دارند که از استعدادها و تواناییهای بالقوه خود، بیشترین بهره را ببرند. نام این تمایل خود- شکوفایی^۱ است و تنها تعداد اندکی از انسانهای سالم می‌توانند از این تمایل به حداکثر ممکن استفاده کنند. این افراد قادرند استعدادهای خود را بشناسند و برای شکوفا ساختن آنها تلاش کنند و به سطوح بهینه عملکرد فردی برسند (سومرلین، ۱۹۹۷؛ فترز، ۲۰۰۳). بر اساس تعاریف مازلو خود- شکوفایی عبارت است از: جسارت، خود مختاری، به سمت تجربه‌های جدید حرکت کردن، قابلیت زندگی در حال و این لحظه، شناخت بالا از خود و خود کنترلی. چنین فردی در میان مردم به کامل بودن و رضایت شخصی از زندگی معروف است (سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶).

از نظر مازلو خود- شکوفایی به معنای داشتن بیشترین و واضح‌ترین تجربه‌ها با بیشترین تمرکز و جذب است. فرد خود- شکوفا بسیار آزاد اندیش است و می‌تواند از هر کس و هر موقعیتی بدون آنکه نیاز به کلاس و درس و کتاب داشته باشد، نکات جدید و مثبت بیاموزد. چنین فردی را قوانین درونی کنترل می‌کنند (سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶)، سالم‌تر و بهتر زندگی می‌کند و از تجربه‌های زندگی عمیقاً لذت می‌برد. بر اساس نظر مازلو فرد خود- شکوفا اهداف مشخصی دارد، برای شناخت آنها تلاش و به سمتشان حرکت می‌کند، او در فکر ساختن آینده است (سومرلین، ۱۹۹۷) و می‌تواند بین حال، آینده و گذشته پیوندی ایجاد کند. فرد خود- شکوفا نیاز زیادی به محرکهای ذهنی دارد؛ به طوری که از هوش خود کمک می‌گیرد و به سمت ناشناخته‌ها می‌رود و پذیرش زیادی برای تجربه‌های جدید دارد (سیجوید، ۱۹۹۶).

هوش بالا به مثابه یکی از مفاهیم همبسته خود- شکوفایی در مطالعات ذکر شده است؛ برای نمونه پژوهش کیفی که هبرت و مک‌بی (۲۰۰۷) با استفاده از ۷ دانشجوی تیزهوش در یک برنامه دراز مدت آموزشی انجام داد، نشان داد که همه افراد مورد مطالعه تمایل زیادی به خود- شکوفایی دارند. این تمایل شامل ارزیابی و تلاش پیوسته برای کسب دانش و تحصیلات به خاطر ارزشمندی دانش به خودی خود، تلاش برای

دستیابی به اهداف شخصی در کوتاه‌ترین مسیر و در راستای اخلاق جهانی و میل به کاهش نقاط ضعف بود.

در بررسی فرایندهای شناختی، مازلو بر این باور است که خود-شکوفایی به سطوح بالاتر و کارآمدتر شناخت مربوط می‌شود. فرد خود-شکوفای واقعیتها را بهتر می‌شناسد و قابلیت استدلال زیادی دارد. وکسلر (۱۹۷۴) معتقد است که خود-شکوفایی به طور معنی‌دار با توانایی فراوان تمیزدادن و متحد کردن عملکردهای شناختی ارتباط دارد (به نقل از گلدمن، کالج و الکزاک، ۱۹۷۸).

از نظر مازلو برای رسیدن به این مرحله از زندگی، نخست باید از نیازهای ابتدایی عبور کرد. فرد باید نیازهای فیزیولوژیک خود را برطرف کند و به نیازهای امنیت، عشق، تعلق و عزت نفس رسیده باشد تا بتواند به خود-شکوفایی نایل شود (سومرلین و بوندریک، ۱۹۹۶؛ سومرلین، ۱۹۹۷). تحقیقات زیادی به این موضوع پرداخته‌اند که فرد خود - شکوفا چه ویژگیهایی دارد و همبسته‌های خود - شکوفایی کدام‌اند.

یکی دیگر از مفاهیم مرتبط با سلامت‌روان، سازه روان‌شناختی بهزیستی ذهنی^۲ است که در دو دهه اخیر توجه زیادی را به خود معطوف داشته است؛ این سازه در سه حیطه بررسی می‌شود: عاطفه مثبت^۳، عاطفه منفی و رضایت از زندگی. سنجش رضایت از زندگی با دو حیطه دیگر متفاوت است؛ زیرا به جای ارزیابی روان‌شناختی از عاطفه فرد، باید به قضاوت شناختی خود او رجوع کرد. رضایت کلی از زندگی به معنای ارزیابی شناختی و آگاهانه افراد از کیفیت زندگی خود به مثابه یک کل واحد است که اساس آن بر معیارهای شخصی آنها قرار دارد (گرین اسپون و ساکلوفسکی، ۱۹۹۸؛ کویوما - هونکانن، کاپریو، هونکانن و کوسکنوو، ۲۰۰۵؛ گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس، ۲۰۰۵).

تحقیقات نشان می‌دهند که عوامل بیرونی مانند محیط یا خانواده موجب رضایت از زندگی نمی‌شوند. بلکه این مسئله به درون فرد و قضاوت خود او بستگی دارد. به همین دلیل است که افراد مختلف در موقعیتهای مشابه به میزان یکسانی رضایت نشان نمی‌دهند (گیلیگان و هیوبنر، ۲۰۰۲).

اگرچه تحقیقات مربوط به رضایت از زندگی، بیشتر به موضوعاتی مانند ازدواج، کار و پیری پرداخته‌اند اما در سالهای اخیر، مطالعه ساختار رضایت از زندگی در کودکان و نوجوانان نیز مورد توجه قرار گرفته است (گرین اسپون و ساکلوفسکی، ۱۹۹۸) اما اغلب این پژوهشها با استفاده از مقیاسهای تک بعدی انجام شده است که دید کامل و چند جانبه‌ای ارائه نمی‌دهد (پارک، هیوبنر، لفلین، والیوس و گیلمن، ۲۰۰۴).

تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که بهزیستی ذهنی، به طور اعم و رضایت از زندگی و کیفیت زندگی به طور اخص از متغیرهایی هستند که با هوش بالا همبستگی مثبت دارند (ساکوفسکی، اوستین و مینسکی، ۲۰۰۳؛ باستیان، برنز و نتلبک، ۲۰۰۵؛ سولدو، ریلی و شافر، ۲۰۰۶). در پژوهشی که شانسی، سولدو، هاردستی و شافر (۲۰۰۶) بر روی ۱۲۲ دانش‌آموز تیزهوش صورت دادند، محققین گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان سرآمد در مقایسه با همسالان عادی خود، رضایت بیشتری از زندگی دارند و همچنین از سلامت روانی بهتری برخوردارند. در همین رابطه تحقیق ساک-ان و مون (۲۰۰۶) بر روی دانش‌آموزان تیزهوش در کره نشان داد که این دانش‌آموزان در مقایسه با کودکان هم سن خود، رضایت بیشتری از مدرسه، معلمان و هم‌کلاسان خود ابراز می‌کنند.

همچنان که ذکر آن رفت، شناخت یکی از متغیرهای مهم تأثیرگذار در رضایت از زندگی است. اما در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا درگیری شناختی عمیق‌تر فرد با مسائل، با رضایت بیشتر او از زندگی ارتباط دارد یا خیر؟

روانشناسان اجتماعی از اصول روان‌شناسی شناختی برای توصیف رفتار افراد در موقعیتهای اجتماعی بهره می‌برند و یکی از اصطلاحات مورد استفاده آنان نیاز به شناخت است. نیاز به شناخت اشاره به تمایل افراد به تفکر و حل مسئله دارد. لیندسی و نورمن (۱۹۷۷) افراد بشر را پردازشگران اطلاعات می‌دانند اما به هر حال میزان درگیر شدن افراد در فعالیتهای شناختی متفاوت است (به نقل از کوچ وهای وورت، ۲۰۰۳). کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) نیاز به شناخت را تمایل افراد برای درگیر شدن در پردازش اطلاعات، معرفی کرده‌اند.

نیاز به شناخت به صورت یکی از متغیرهای مرتبط با خود-شکوفایی مطرح است. این اصطلاح به افرادی اشاره می‌کند که «ذهنهای فعال اکتشافی دارند و با کمک هوش

خود، تجارب را از محیط می‌گیرند» (قربانی، قراملکی و واتسون، زیر چاپ). در اینجا نیاز در واقع به معنای تمایل^۴ است و نه نیاز فیزیولوژیک (ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). یکی از مشخصه‌های این افراد، تمایل به کسب دانش و درگیر شدن در فعالیتهای شناختی و لذت بردن از آنهاست (قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ، ۲۰۰۴). بر اساس تعریف کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) نیاز به شناخت، تفاوت افراد در ارزش‌گذاری برای پردازش اطلاعات است. کاسیوپو (۱۹۹۶) معتقد است که علی‌رغم اینکه همه افراد مایل به دستیابی اطلاعات در محیط خود هستند، اما افرادی که نیاز فراوانی به شناخت دارند، رغبت و تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند تا بدین وسیله بتوانند بهتر از عهده درک محیط اطراف و وقایع موجود برآیند (به نقل از ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). در مقابل، افرادی که نیاز کمتری به شناخت احساس می‌کنند، در کسب دانش به افراد دیگر تکیه می‌کنند و بیشتر به دانسته‌های موجود، اعتماد می‌کنند؛ به عبارتی ترجیح می‌دهند که در کسب اطلاعات زحمتی به خود ندهند (ایوانز، کیربی و فابریگار، ۲۰۰۳). این افراد در رویارویی با موقعیتهای و مسائل ترجیح می‌دهند که به جای مواجه شدن با مسئله و دقت در تحلیل آن، به متغیرهای سطحی بسنده کنند (کوچ و های وورت، ۲۰۰۳) و از درگیر شدن در موقعیتهای شناختی اجتناب کنند (کولهین، مورنا و واتسون، ۲۰۰۶). افرادی که نیاز به شناخت فراوانی دارند برای تفکر برانگیخته می‌شوند، و تمایل زیادی برای ورود به تجارب پیچیده شناختی دارند. افراد دارای نیاز به شناخت کم، با عنوان افراد "خسیس در شناخت"^۵ شناخته می‌شوند. این افراد برای پرداختن به مسائل شناختی، باید بسیار برانگیخته شوند یا انگیزه زیادی برایشان ایجاد شود (کوتینهو و وولری، ۲۰۰۴). اسبرگ (۱۹۸۷) بیان می‌کند که نیاز به شناخت با درون‌بینی فرد ارتباط دارد (به نقل از قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ، ۲۰۰۴).

دیلینگر، راس و پرستون (۲۰۰۲) این افراد را با تواناییهای زیاد هوشی توصیف کرده‌اند. این محققین در تحقیقی که با استفاده از دانشجویان تیزهوش رشته فلسفه انجام دادند، گزارش کرده‌اند که هوش زیاد یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده جست و جوی فرد برای مسائل شناختی و نیاز او برای شناخت است. نتایج مشابهی در پژوهش جانسون و آلوود (۲۰۰۳) گزارش شده است. پرکل، هولینگ و واک (۲۰۰۶) در تحقیقی

روی پیشرفت تحصیلی و هوش در ارتباط با نیاز برای شناخت و انگیزه پیشرفت که با استفاده از ۴۷ دانش آموز با پیشرفت تحصیلی کم صورت گرفت، نتیجه گرفتند که دانش آموزان با هوش کمتر نیاز به شناخت و انگیزش پیشرفت کمتری دارند.

با توجه به آنچه ذکر آن رفت، باید گفت که رضایت از زندگی، نیاز به شناخت و خود-شکوفایی از جمله متغیرهای تشکیل دهنده سازه سلامت روانی هستند که توجه به آن در سالهای اخیر بنیان روان شناسی مثبت نگر را تشکیل داده است (کار، ۲۰۰۴). تحقیقات متعدد نشان داده اند که این متغیرها با هوش زیاد، همبستگی مثبت و معنی دار دارند. از آنجا که عوامل فرهنگی و اجتماعی از جمله عوامل تأثیرگذار بر سلامت روانی هستند، لذا انجام پژوهشی در این زمینه در کشور ما که دارای بافت مذهبی است و فرهنگی متفاوت با دیگر کشورها دارد، می تواند دارای اهمیت باشد. علاوه بر این، پژوهشها در مورد متغیرهای پژوهش حاضر، در کشورهای دیگر عموماً بر روی جمعیت افراد عادی بوده است و به گروههای ویژه نظیر دانش آموزان مدارس خاص توجه کمتری شده است؛ بنابراین، هدف از پژوهش حاضر به طور کلی بررسی رابطه بین خود-شکوفایی، رضایت از زندگی، و نیاز به شناخت در دانش آموزان مراکز استعدادهای درخشان شیراز است. برای این منظور، جست و جو برای پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر مد نظر قرار گرفت:

۱- آیا بین متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز برای شناخت و خود-شکوفایی رابطه وجود دارد؟

۲- آیا جنسیت و پایه تحصیلی به صورت تعاملی بر نمرات دانش آموزان در متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز به شناخت و خود-شکوفایی تأثیر دارند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

آزمودنیهای پژوهش حاضر، دانش آموزان دختر و پسر مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان شهر شیراز در پایه های تحصیلی اول تا سوم بودند. نمونه، مشتمل بر ۵۱۲ نفر بود که کل جامعه حاضر در زمان نمونه گیری را تشکیل می داد. تعداد کل دانش آموزان

مدرسه، در مجموع ۵۴۴ نفر بود که ۳۲ نفر در زمان جمع آوری اطلاعات غایب بودند و لذا در نمونه قرار نگرفتند. پس از هماهنگی با مسئولین مدرسه، پژوهشگر در کلاس درس حضور می‌یافت و در زمان تعیین شده، آزمودنیها در کلاسهای عادی خود به تکمیل پرسشنامه‌ها می‌پرداختند. از این تعداد، ۲۶۱ نفر (۵۱ درصد) دختر و ۲۵۱ نفر (۴۹ درصد) پسر بودند. جدول ۱، تعداد افراد نمونه را به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱- تعداد و درصد افراد نمونه به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

پایه	دختران		پسران		کل	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
اول	۱۰۰	۳۸/۳	۹۰	۳۵/۹	۱۹۰	۳۷/۱
دوم	۹۳	۳۵/۶	۷۴	۲۹/۵	۱۶۷	۳۲/۶
سوم	۶۸	۲۶/۱	۸۷	۳۴/۷	۱۵۵	۳۰/۳
کل	۲۶۱	۱۰۰/۰	۲۵۱	۱۰۰/۰	۵۱۲	۱۰۰/۰

ابزار

در این پژوهش، برای جمع آوری داده‌های مورد نیاز، از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- مقیاس خود- شکوفایی اهواز

برای سنجش خود- شکوفایی از "مقیاس خود- شکوفایی اهواز"^۶ استفاده شد. این مقیاس ۲۵ گویه‌ای است در سال ۱۳۷۷ اسماعیل‌خانی، نجاریان و مهرابی‌زاده در اهواز ساخته‌اند. نمرات هر گویه به صورت صفر (هرگز)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (اغلب اوقات) ارزش‌گذاری شده بود و لذا دامنه نمرات از ۰ تا ۷۵ نوسان داشت. پرسشنامه به صورت کاغذ- مدادی و زمان اجرای آن در حدود ۲۰ دقیقه بود. پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی برابر با ۰/۹۰ و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ گزارش شده است. روایی پرسشنامه، از طریق محاسبه همبستگی نمرات حاصل در آن با نمرات پرسشنامه اضطراب^۷، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت و مقیاس افسردگی بک محاسبه شده است که به ترتیب ضرایبی برابر با ۰/۷۰-، ۰/۶۶ و ۰/۷۷- به‌دست داده است (اسماعیل‌خانی، نجاریان و مهرابی‌زاده هنرمند، ۱۳۸۰).

۲- مقیاس چند وجهی رضایت از زندگی دانش آموزان

رضایت از زندگی با مقیاس چندوجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان^۸ که توسط هیوبر در سال ۲۰۰۱ ساخته، مورد ارزیابی قرار گرفت. این مقیاس را هیوبر برای دانش‌آموزان کلاسهای سوم تا هشتم استفاده کرده است. هیوبر گزارش کرده است که گویه‌های مقیاس رضایت از زندگی برای دانش‌آموزان سالهای اولیه مدرسه نیز قابل فهم است (هیوبر، ۲۰۰۱). این مقیاس دارای ۴۰ گویه است که به طور کلی، پنج حیطه زندگی دانش‌آموزان را به این صورت دربرمی‌گیرد: (۱) خانواده (۲) دوستان (۳) مدرسه (۴) محیط زندگی (۵) خود (شانون و هیوبر، ۲۰۰۴). نمره‌گذاری با یک مقیاس لیکرت سه گزینه‌ای به صورت «موافقم»، «نمی‌دانم» و «مخالقم» بود که به ترتیب نمرات ۱ تا ۳ به گزینه‌ها تعلق گرفت. لذا نمرات مقیاس بین ۴۰ تا ۱۲۰ نمره در نوسان بود. پرسشنامه از نوع مداد کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۳۰ دقیقه است. روایی و پایایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ ایرانی را لطیفیان و شیخ الاسلامی (۱۳۸۳) مورد بررسی قرار داده‌اند. این محققان، پایایی بازآزمایی را برابر ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. برای روایی نیز همبستگی مقیاس با پرسشنامه سلامت عمومی برابر ۰/۵۵ گزارش شده است.

۳- مقیاس نیاز به شناخت

نیاز به شناخت از طریق اجرای مقیاس ۱۸ گویه‌ای کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. این مقیاس، فرم کوتاه مقیاس اولیه ساخته شده همین محققین بوده و دارای ۱۸ گویه است و نمره‌گذاری آن مطابق با مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از همیشه (۴) تا هرگز (۰) صورت می‌گیرد. لذا دامنه نمرات مقیاس می‌تواند از ۰ تا ۷۲ در نوسان باشد. پرسشنامه به صورت مداد کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۱۵ دقیقه است. داده‌های روان‌سنجی آزمون اولیه را کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴)، ساندرز و همکاران (۱۹۹۲) و کولهین و همکاران (۲۰۰۴) به دست آورده‌اند. ضرایب آلفا در حدود ۰/۸۶، ۰/۸۸ و ۰/۹۰ و در حد مطلوب و رضایت‌بخش گزارش شده است (به نقل از کولهین، مورنا و واتسون، ۲۰۰۶). محققان جهت روایی فرم کوتاه مقیاس، از محاسبه همبستگی نمرات هر دو فرم استفاده کرده و ضریب همبستگی ۰/۹۵ را به دست

داده‌اند. برای پایی این مقیاس نیز از ضریب تتا که ضریب افزایش یافته آلفای کرونباخ است استفاده شده و ضریب ۰/۹۰ به دست آمده است (کاسیوو، پتی و کائو؛ ۱۹۸۴). در ایران قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ (۲۰۰۴) و طاهرپور، زمانی و محسنی (۱۳۸۴) این مقیاس را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار داده‌اند. طاهر پور، زمانی و محسنی آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۰ گزارش کرده اند. به کارگیری تحلیل عامل، سه زیرمقیاس به دست داده است. همبستگی زیر مقیاسها با نمره کل از ۰/۴۲ تا ۰/۶۷ متغیر بوده است. قربانی، واتسون، دیویسون و بینگ (۲۰۰۴) نیز روایی و پایی آن را قابل قبول ذکر کرده‌اند.

در نهایت پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۱/۵ مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

برای بررسی رابطه بین متغیرهای خود- شکوفایی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که بین هر سه متغیر همبستگی وجود دارد. ضریب همبستگی بین متغیرخود- شکوفایی و نیاز به شناخت برابر ۰/۳۶، بین خود-شکوفایی و رضایت از زندگی برابر ۰/۶۳، و بین نیاز به شنات و رضایت از زندگی برابر ۰/۲۴ بود. همه این ضرائب در سطح کمتر از $P < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار بودند.

برای بررسی تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی بر متغیرهای خود- شکوفایی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی، از تحلیل واریانس چندمتغیری^۹ استفاده شد. در این زمینه، انجام آزمون لوین حاکی از تأیید پیش فرض تساوی واریانس نمرات متغیرهای وابسته مورد بررسی، بود (جدول ۲).

جدول ۲- نتایج آزمون لوین برای بررسی تساوی واریانس آزمونها

متغیرهای وابسته	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
رضایت از زندگی	۱/۹۱۲	۵	۵۰۶	۰/۰۹۱
نیاز به شناخت	۲/۲۱۴	۵	۵۰۶	۰/۰۵۲
خود- شکوفایی	۲/۲۲۴	۵	۵۰۶	۰/۰۵۱

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری برای اثر جنسیت و نیز اثر تعاملی پایه تحصیلی و جنسیت به لحاظ آماری معنی‌دار نبود (جدول ۳ و ۴)، اما همین نتایج برای پایه تحصیلی معنی‌دار بود (جدول ۵).

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای تأثیرات تعاملی پایه تحصیلی و جنسیت

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۰۱۲	۰/۰۰۸	۰/۴۱۹
ویلکز	۰/۹۸۸	۱/۰۰۷	۰/۴۱۹
هاتلینگ	۰/۰۱۲	۱/۰۰۶	۰/۴۲۰
روی	۰/۰۱۰	۱/۶۲۹	۰/۱۸۲

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی تأثیر جنسیت

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
ویلکز	۰/۹۹۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
هاتلینگ	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸
روی	۰/۰۰۵	۰/۸۱۱	۰/۴۸۸

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی

نام آزمون	مقدار	مقدار F	سطح معنی‌داری
پیلای	۰/۱۱۴	۱۰/۲۰۹	<۰۰۱
ویلکز	۰/۸۸۶	۱۰/۴۴۶	<۰۰۱
هاتلینگ	۰/۱۲۷	۱۰/۶۸۲	<۰۰۱
روی	۰/۱۲۱	۲۰/۳۳۳	<۰۰۱

بدین ترتیب، برای بررسی اثر پایه تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است. براساس این جدول می‌توان گفت که بین میانگینهای نمره نیاز به شناخت در پایه‌های مختلف تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما بین میانگین نمرات رضایت از زندگی در پایه‌های مختلف تفاوت معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۰۱$). به دنبال این یافته، به منظور اطلاع از محل اختلاف، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج نشان دادند که در متغیر رضایت از زندگی، بین

میانگین نمرات پایه اول با دو پایه دیگر، و نیز بین پایه دوم و سوم تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ به این صورت که با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان، از نمرات رضایت از زندگی آنان کاسته می‌شود.

جدول ۶- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی

P	F	پایه سوم (۱۵۵ نفر)		پایه دوم (۱۶۷ نفر)		پایه اول (۱۹۰ نفر)		متغیرها
		SD	M	SD	M	SD	M	
<۰.۰۱	۲۹/۶۶۵	۸/۴۰	۹۰/۷۰	۸/۴۴	۹۳/۳۷	۷/۲۱	۹۷/۳۹	رضایت از زندگی
<۰.۰۱	۱۷/۱۷۰	۱۱/۳۸	۷۹/۸۵	۱۲/۴۱	۷۹/۴۹	۱۰/۳۶	۸۸/۴۸	خود- شکوفایی
N.S.	۶/۶۸۵	۵/۹۶	۴۸/۸۷	۸/۱۰	۴۸/۸۰	۶/۹۰	۵۰/۴۰	نیاز به شناخت

علاوه بر این، نگاهی مجدد به جدول ۶ نشان می‌دهد که بین میانگینهای نمره خود- شکوفایی سه پایه اول، دوم، و سوم تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). در اینجا نیز استفاده از آزمون تعقیبی شفه نشان داد که در متغیر خود- شکوفایی، تنها بین میانگین نمرات پایه اول با دو پایه دیگر، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ یعنی نمره خود- شکوفایی در پایه اول، به نحو معنی‌دار بیشتر از نمره خود- شکوفایی در پایه‌های دوم و سوم است.

برای بررسی تأثیر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی نیز از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. در اینجا نیز نتایج حاصل از این تحلیل حکایت از عدم معنی‌داری تعامل جنسیت و پایه تحصیلی داشت. لذا برای بررسی اثر این دو متغیر مستقل (به‌طور مجزا) بر متغیرهای پنج‌گانه رضایت از زندگی از تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد. در این زمینه، یافته‌ها نشان دادند که بین نمرات دو جنس در خرده مقیاس خانواده ($P < ۰/۰۵$)، و نیز خرده مقیاس خود ($P < ۰/۰۵$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بدین صورت که نمرات دختران در هر دو خرده مقیاس بیشتر از نمرات پسران بود. در سایر خرده مقیاسهای رضایت از زندگی، تفاوت معنی‌داری بین نمرات دختران و پسران مشاهده نشد. نتایج این تحلیلها در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر جنسیت بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی

P	F	پسران (۲۵۱ نفر)		دختران (۲۶۱ نفر)		حیطه‌های رضایت از زندگی
		SD	M	SD	M	
<۰/۰۵	۴/۴۰۸	۱/۰۰	۱۴/۹۰	۱/۰۵	۱۵/۰۸	خانواده
N.S.	۰/۶۴۵	۲/۲۶	۱۹/۵۶	۲/۶۳	۱۹/۴۱	دوستان
N.S.	۱/۳۲۴	۴/۰۳	۲۰/۶۵	۴/۰۰	۲۰/۴۷	مدرسه
N.S.	۰/۱۶۹	۳/۶۲	۲۱/۵۲	۳/۵۲	۲۱/۷۲	محیط زندگی
<۰/۰۵	۵/۴۵۳	۲/۷۶	۱۷/۰۸	۲/۶۱	۱۷/۶۵	خود

در مورد پایه تحصیلی نیز نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری نشان داد که در خرده مقیاسهای دوستان، مدرسه و محیط زندگی بین پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. اما در خرده مقیاسهای خانواده و خود تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (جدول ۸).

جدول ۸- تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تأثیر پایه تحصیلی بر خرده مقیاسهای پنج‌گانه رضایت از زندگی

P	F	پایه سوم (۱۵۵ نفر)		پایه دوم (۱۶۷ نفر)		پایه اول (۱۹۰ نفر)		حیطه‌های رضایت از زندگی
		SD	M	SD	M	SD	M	
N.S.	۰/۵۶۸	۱/۱۱	۱۵/۰۵	۱/۱۰	۱۴/۹۸	۰/۸۹	۱۴/۹۶	خانواده
<۰/۰۱	۴/۵۵۹	۲/۴۳	۱۹/۱۳	۲/۴۳	۱۹/۳۴	۲/۴۷	۱۹/۹۰	دوستان
<۰/۰۰۱	۳۳/۵۲۱	۴/۵۶	۱۸/۷۰	۳/۵۹	۲۰/۶۰	۳/۲۱	۲۲/۰۴	مدرسه
<۰/۰۰۱	۱۹/۴۶۳	۳/۷۹	۲۰/۵۳	۳/۶۷	۲۱/۲۸	۲/۸۷	۲۲/۸۲	محیط زندگی
N.S.	۱/۴۲۶	۲/۶۸	۱۷/۲۶	۲/۹۲	۱۷/۱۶	۲/۴۸	۱۷/۶۵	خود

در همین رابطه به‌کارگیری آزمون تعقیبی شفه نیز نشان داد که در زیر مقیاس دوستان، تنها میانگین نمرات پایه اول به‌طور معنی‌دار بیشتر از میانگین نمرات پایه سوم است. در زیر مقیاس مدرسه، نمرات پایه اول به‌طور معنی‌داری از نمرات پایه دوم و سوم بیشتر بود. نمرات پایه دوم نیز به‌طور معنی‌دار بیشتر از نمرات پایه سوم بود. در زیر مقیاس محیط زندگی نیز نتیجه آزمون تعقیبی شفه نشان داد که نمرات کلاس اول از

نمرات کلاسهای دوم و سوم بیشتر است. علاوه بر این، نمرات کلاس دوم نیز به نحو معنی‌دار، از نمرات کلاس سوم بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین خود-شکوفایی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی و نیز بررسی تأثیر جنسیت و پایه تحصیلی بر این متغیرها در دانش‌آموزان دوره راهنمایی مراکز استعدادهای درخشان شیراز صورت گرفت. در این مورد، یافته‌ها حکایت از همبستگی مثبت و معنی‌دار بین متغیرهای خود-شکوفایی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی داشتند. این یافته‌ها هم جهت با نتایج پژوهش کوتینهو و وولری (۲۰۰۴) و سومرلین (۱۹۹۷) است که در آنها از همبستگی مثبت و معنی‌دار بین نیاز به شناخت و رضایت از زندگی در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان، و نیز همبستگی بین خود-شکوفایی و رضایت از زندگی در گروهی از زنان و مردان صحبت شده است. این مطالب نشانگر این نکته است که دانش‌آموزانی که از فکر کردن و چالشهای ذهنی لذت می‌برند، از زندگی هم راضی‌ترند. این مسئله می‌تواند هم به معلمان و هم به دانش‌آموزان کمک کند تا در برنامه‌های خود، به این موضوع توجه نشان دهند. از آنجا که دانش‌آموزان دارای نیاز به شناخت بالا، دارای انگیزش درونی هستند (امابیل، هیل، هنسی، و تیغ، ۱۹۹۴؛ اولسون، کامپ و فولر، ۱۹۸۴) و از انجام تکالیفی که نیاز به حل مسئله دارند، لذت می‌برند (کاسیوپو و پتی، ۱۹۸۲)، محیط آموزشی که به این مسائل توجه کند و آموزش را متناسب با نیازهای این دانش‌آموزان، ارائه دهد می‌تواند موجبات عملکرد تحصیلی و نمرات درسی بهتر افراد را فراهم آورد و بدین ترتیب، به رضایت بیشتر دانش‌آموزان از یادگیری و زندگی به‌طور کلی منتهی شود؛ بنابراین، همچون پژوهشهای قبلی (برای مثال یوسفی و خیر، ۱۳۸۲) بر لزوم تغییرات اساسی در نظام آموزشی کشور و حرکت از یادگیری سطحی و محفوظات به سمت یادگیری عمیق و آموختن فرایندهای حل مسئله تأکید می‌شود. بدیهی است که توجه به این نکات در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان از اهمیت خاصی برخوردار است. با توجه به اینکه این دانش‌آموزان نیازهای خاصی دارند، شناسایی ویژگیها و نیازهای آنان در پرورش

استعدادهای این گروه بسیار مؤثر خواهد بود. در این زمینه، هبرت و مک-بی (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند که به سبب اینکه دانش‌آموزان تیزهوش تمایل زیادی به خود شکوفایی دارند و برنامه‌های آموزشی مناسب، منجر به ایجاد نتایج مثبت در این مسیر می‌شود، لازم است در آموزش این دانش‌آموزان به برنامه‌های ویژه کوتاه‌مدت و دراز مدت برای ارتقای سطح بهداشت روانی و رسیدن به خودشکوفایی توجه شود. علاوه بر این بویل (۲۰۰۳) و سیلر (۲۰۰۷) هم پیشنهاد کرده‌اند که با توجه به نیاز زیاد دانش‌آموزان تیزهوش برای شناخت، لازم است این دانش‌آموزان تحت آموزشهایی قرار گیرند که آنها را در معرض حل مسئله و چالشهای شناختی قرار می‌دهد. آموزش باید مسائل متعدد و متنوع را پیش روی دانش‌آموزان قرار دهد و یافتن پاسخها نباید به اطلاعات سطحی اولیه در محیط، محدود شود.

یافته دیگر تحقیق حاضر، نبود وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمرات دختران و پسران در متغیرهای خود-شکوفایی، رضایت از زندگی، و نیاز به شناخت بود. این یافته همسو با یافته پژوهشهای کوتینهو و وولری (۲۰۰۴) و گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس (۲۰۰۵) است که به‌طور کلی از نبود تفاوت معنی‌دار بین نمرات دو جنس در متغیرهای رضایت از زندگی، نیاز به شناخت، و رضایت از زندگی خبر داده‌اند. هولیس (۱۹۹۸) نیز در پژوهش خود گزارش کرده است که بین زنان و مردان تفاوت معنی‌داری در رضایت از زندگی مشاهده نشد. اما همین یافته‌ها، مغایر با یافته پژوهش سومرلین (۱۹۹۷) است که در آن نمرات خود-شکوفایی زنان را به‌طور معنی‌دار بیشتر از نمرات خود-شکوفایی مردان ذکر کرده است.

وجود تفاوت معنی‌دار بین نمرات دو جنس در خرده مقیاسهای رضایت از خود و خانواده نیز از دیگر یافته‌های این پژوهش بود؛ بدین معنا که نمرات دختران در این دو خرده‌مقیاس به نحو معنی‌داری بیشتر از نمرات پسران بود. این یافته مغایر با یافته حاصل از پژوهش گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس (۲۰۰۵) است که در آن تفاوت معنی‌داری بین نمرات دو جنس در هیچ یک از خرده مقیاسهای رضایت از زندگی در دانش‌آموزان امریکایی را گزارش نکرده‌اند. به نظر می‌رسد به‌طور کلی در تبیین این یافته‌ها، نیاز به پژوهشهای آتی است که مشخص کنند کدامیک از عوامل

زیستی و یا فرهنگی - اجتماعی در این میان نقش دارند.

یافته دیگر پژوهش حاضر، بیانگر این نکته بود که با افزایش پایه تحصیلی دانش‌آموزان از میزان نیاز به شناخت و رضایت از زندگی به‌طور کلی و رضایت از مدرسه به‌طور ویژه در آنان کاسته می‌شود. در تبیین این مسئله شاید بتوان علت را در جو حاکم بر مدارس ویژه استعدادهای درخشان و نیز خانواده‌های دانش‌آموزان این‌گونه مراکز جست‌وجو کرد. در این باره می‌توان به عوامل مؤثری نظیر تأکید بیش از حد معلمان بر محفوظات درسی (که خود جزئی از نظام غالب در آموزش و پرورش کشور است)، وجود رقابت‌های شدید و کمتر دوستانه در بین دانش‌آموزان، کم توجهی به نیازهای شناختی و عاطفی نوجوانان با استعداد و سرآمد نظیر نیاز به چالش و اکتشاف، نیاز به همدلی با بزرگ‌ترها، و نیاز به پذیرفته شدن از سوی همسالان اشاره کرد. از سوی دیگر، نگرش‌های خاص خانواده‌های این دانش‌آموزان و انتظارات بالا و بعضاً غیر واقعی آنها از فرزندان برای کسب نمرات برتر با هدف نیل به مدارج عالی تحصیلی و شغلی در آینده نیز از دیگر عوامل مؤثر قلمداد می‌شود؛ زیرا این توقعات موجب درونی شدن معیارهای بالا و رشد شخصیت کمال‌گرا در فرزندان می‌شود؛ این در حالی است که اگر این دانش‌آموزان در شرایط واقعی زندگی نتوانند به اهداف کمال‌گرایانه خود دسترسی پیدا کنند، استرس و فشار روانی زیادی را متحمل می‌شوند و از آنجا که هنوز رشد مهارت‌های انطباقی و کنار آمدن با موقعیت‌های استرس‌زا در آنان کامل نشده (برنر و سالووی، ۱۹۹۷) لذا طبیعی است که احساس رضایت کلی در آنها کاهش می‌یابد (گیلمن، اش بای، شورکو، فلورل و وارجاس، ۲۰۰۵). بر محققان آتی است که در خصوص این موارد کنکاش و سهم هریک از عوامل را در تبیین نارضایتی دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان مشخص کنند.

از محدودیتهای پژوهش حاضر، انجام آن در نمونه‌ای متشکل از صرف دانش‌آموزان مراکز راهنمایی استعدادهای درخشان در شیراز است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، از دانش‌آموزان مدارس عادی نیز استفاده شود تا بدین ترتیب امکان مقایسه یافته‌ها و ارائه تبیین بهتر آنها فراهم شود.

یادداشتها

- | | |
|---|--|
| 1) Self-actualization | 2) Subjective well-being (SWB) |
| 3) Positive affect | 4) Desire |
| 5) Cognitive misers | 6) Ahvaz Self Actualization Inventory (ASAI) |
| 7) ANQ | 8) Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) |
| 9) Multiple Analysis Of Variance (MANOVA) | |

منابع

- اسماعیل خانی، فرشته؛ نجاریان، بهمن؛ و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش خود شکوفایی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س). ۳۹، ۱. طاهرپور، فیروزه؛ زمانی، رضا؛ و محسنی، نیکچهره (۱۳۸۴). مطالعه مقایسه ای پایه های فردی، شناختی، و انگیزشی پیشداوری نسبت به مهاجران افغانی. پژوهشهای روان شناختی، ۳ و ۴، ۹.
- لطیفیان، مرتضی؛ شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مولفه های آن در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان.
- یوسفی، فریده؛ خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی رابطه استدلال صوری، آگاهی عاطفی و پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانش آموزان مدارس تیزهوش وعادی شهر شیراز. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و سوم، ۲، ۱۷۵ - ۲۰۰.

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social psychology*, 66, 950- 967.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality & Individual Differences*. 39, 1135-1145.
- Brenner, E. M., Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D.

Sluyer (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 168-192. New York: Basic Books.

Buehl, M. M. (2003). At the crossroad: exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation and culture. *Annual Meeting of American Educational Research Association in H. Fives* (Chair). April, 2003, Chicago.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of needs for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306-307.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. Hove and New York: Brunner-Routledge.

Coutinho, S. A., Woolery, L. M. (2004). The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Students Journal*, 38, 203-206.

Culhane, S. E., Morena, O. F., Watson, P. J. (2006). The assessment of factorial invariance in need for cognition using Hispanic and Anglo samples. *The Journal of Psychology*, 140, 53-67.

Dollinger, S. J., Ross, V., J., Perston, L. A. (2002). Intellect and individuality. *Creative Research Journal*. 14, 213-226.

Evans, C.J., Kirby, J. R., Fabrigar, L. R. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 507-528.

Fetzer, S. J. (2003). The role of self-actualization. *Nursing Education Perspectives*. 24, 139-143.

Ghorbani, N., Gharamaleki, A., Watson, P. J. (In Press). Philosophy, self-knowledge,

and personality in Iranian teachers and students of philosophy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*.

Ghorbani, N., Watson, P. J., Davison, H. K., Bing, M. N. (2004). Private self consciousness factors: relationship with need for cognition, locus of control and obsessive thinking in Iran and the United State. *The Journal of Social Psychology*. 144, 359-372.

Gilligan, T. D., Huebner, E. S. (2002). Multidimensional Life Satisfaction reports of adolescents: a multitrait-multimethod study. *Personality and Individual Differences*, 32,1149-1155.

Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39,155-166.

Goldman, J. A., Colledge, H., Olczak, P. V. (1978).Self- actualization and impression formation, *Journal of Personality*, 46, 414-425.

Greenspoon, P. J., Saklofske, D. H. (1998).Confirmatory factor analysis of the multidimensional student's life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25, 965-971.

Hebert, T. P., McBee, M. T. (2007).The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *The Gifted Child Quarterly*, 51, 136- 151.

Hollis, L. A. (1998). Sex differences in life satisfaction and psychosocial adjustment scores with an older adult sample: examining the effect of sex role differences in older cohorts. *Woman Aging*, 10, 59-77.

Huebner, S. (2001). *Manual for the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina Press. Columbia.

- Jonsson, A., Allwood, C. M., (2003). Stability and variability in the realism of confidence judgments over time, content domain, and gender. *Personality & Individual Differences*. 34, 559-575.
- Koch, C., Hyworth, E. L. (2003). Examining the relationship between need for cognition and the Muller-Lyer illusion. *North American Journal of Psychology*, 5, 249-256.
- Koivumaa-Honkanen, H., Kaprio, J., Honkanen, R. J., Vinamaki, J, Koskenvuo, M. (2005). The stability of life satisfaction in a 15- year follow-up of adult Finns healthy at baseline. *BMC Psychiatry*, 5, 4 .
- Olson, K., Camp, C. J., Fuller, D. (1984). Curiosity and the need for cognition. *Psychological Reports*, 54, 71-74.
- Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valios, R. F., Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimension of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 1-2, 61-79.
- Preckel, F., Holling, H., Vock, M. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the School*. 43, 401-411.
- Salkofske, D. H., Austin, E. J., Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality & Individual Differences*. 34, 707-722.
- Sayler, M. (2007, in press). Gifted and thriving: a deeper understanding of meaning of GT. *The Handbook on Giftedness*. New York: Springer Science.

- Shannon, M. S., Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-106.
- Shaunessy, E, Suldo, S. M., Hardesty, R. B., Shaffer, E. J. (2006). School functioning and psychological well- being of international baccalaureate and general education students: a preliminary examination. *Secondary Gifted Education*. 17, 76-91.
- Sijuwade, P. O. (1996). Self actualization and locus of control as a function of institutionalization and non institutionalization in the elderly. *Social Behavior and Personality*, 24, 367-374.
- Suk- Un, J., Moon, S. M., (2006).A study of well- being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*. 5, 169- 184.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescent's life satisfaction. *School Psychology International*. 27, 5., 567- 582.
- Sumerlin, J. (1997). Self actualization and hope. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 1101-1110.
- Sumerlin, J., Bundrick, C. M. (1996). Brief index of self actualization: a measure of Maslow`s model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 253-271.